Los "informes evaluativos":
Escribir acerca del aprendizaje en la educación inicial

Daniel Brailovsky[1]

Conferencia virtual para la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad del Comahue. En el marco del ciclo "Conversaciones sobre educación inicial", 8 de mayo de 2023. La presentación comenta algunos ejes a partir de su reciente libro "Del informe evaluativo al relato pedagógico" *(Praxis, 2023).*

La evaluación y la economización del pensamiento educativo

La propuesta de hoy tiene que ver con conversar acerca de aquellas escrituras que nombran el aprendizaje y que están de alguna manera relacionadas con lo que solemos llamar *evaluación*. La cuestión de la evaluación, ya lo sabemos, es una cuestión un poco escabrosa. Siempre nos incomoda. No solo si somos evaluados, sino también si tenemos que evaluar. Pareciera que la palabra evaluación, puesta entre dos personas, cambia los términos de la relación: deja de ser una relación centrada en el encuentro, centrada en el vínculo, y pasa a ser una relación mediada por un protocolo destinado a producir ciertos resultados. Así, todos llevamos encima, en mayor o menor medida, la incomodidad que nos ha generado transitar por situaciones de examinación a lo largo de nuestra vida educativa. Esas situaciones de examen podrían ser un primer punto de partida para pensar la cuestión de las escrituras "evaluativas", que dan cuenta de lo que seamos capaces de mirar en la vida cotidiana de la sala de jardín. Aunque creamos (y estaríamos en lo cierto creyéndolo) que la situación de examen está muy alejada de la mirada sobre el aprendizaje que se promueve desde el nivel inicial, la experiencia de haber sido evaluados en otros niveles de enseñanza late en nosotros inevitablemente cuando pensamos en esta cuestión. Y es que a la situación de examen se la puede ver en sus aspectos culturales y políticos, más allá de lo puramente didáctico, y todos, docentes y alumnos, cuando hablamos del examen nos enfrentamos a dudas y traemos a escena discusiones que exceden la cuestión de haber o no aprendido.

En algún momento, investigando y escribiendo sobre este tema con mi colega y amiga Ángela Menchón, nos habíamos propuesto imaginar la escena del aula como una escena en la cual coexisten dos culturas superpuestas. En la universidad, en la secundaria, conviven dos dimensiones paralelas. En uno de esos dos universos, el docente es generoso, se brinda, regala, es una especie de Papá Noel, viene con algo para mostrar y para compartir y en todo caso, si dice que evalúa, lo que quiere decir con eso es que le presta atención a lo que sus alumnos hacen para ver si los puede seguir ayudando y acompañando. Tiene una disposición investigativa y promueve el acceso al saber frente a quienes han venido a buscarlo, porque considera que ese saber es algo valioso, es algo que vale la pena, es algo que merece el esfuerzo. El estudiante, recíprocamente, lo que quiere es volverse sabio, o si quieren decirlo de una manera más didáctica, volverse competente, adquirir una competencia, una capacidad, una expertise. Ese saber que viene a buscar lo quiere para algo, no lo quiere como una medalla o como un premio, lo quiere como una herramienta o lo quiere como un atributo de aquella persona en la que desea convertirse, sabiendo lo que aún no sabe. Pero al mismo tiempo que existe este universo, que es normalmente el universo en el que piensan los que escriben los libros de didáctica, existe un universo paralelo en el que el docente ya no es Papa Noel, sino una especie de vigilante de la esquina, apoyado con el codo izquierdo sobre un buzón, revoleando la cachiporra o jugueteando con el silbato, que no viene con regalos, sino que se dedica a trazar los límites aceptables, a señalar y formalizar cuáles son las expectativas, lo que se espera que aquí suceda. De alguna manera tiene que asumir la responsabilidad de hacer pública una decisión sobre si los alumnos fueron lo bastante honestos, si sus actitudes y sus esfuerzos fueron los apropiados, si su posición, la de los alumnos, puede

---

[1] Doctor en Educación, Maestro de Nivel Inicial y de Música, Profesor Investigador de UNIPE y docente en FLACSO, UNRN y UNCo. Formador de docentes en ISPEI Eccleston. Autor de numerosos libros sobre educación inicial, los dos más recientes: Del informe del alumno al relato pedagógico (Praxis, 2023) y El jardín y las maestras jardineras: escrituras colectivas desde la educación inicial (Noveduc, 2023). Desarrolla junto a Ángela Menchón el podcast "Sueñan los androides", de Unipe, disponible en Anchor y Spotify [https://podcasters.spotify.com/pod/show/androidespodcast] IG: danibrai

definirse como auténtica y responsable. Y entonces, en esta lógica certificante, los alumnos (los mismos que en el otro enfoque eran absorbentes, receptivos, estaban interesados o, como le gusta decir ahora a los especialistas, estaban *motivados*) ahora están preocupados por sacarse la materia de encima. Al saber lo quieren, sí, pero no lo quieren para usarlo, lo quieren para adquirir la credencial que el saber les significa, es decir, quieren la recompensa, quieren algo que no tiene un valor de uso, tomando el viejo concepto marxista, sino que tiene un valor de intercambio, como el dinero: sirve para obtener un beneficio material o en términos de prestigio, de calificaciones, de ventajas comparativas con los demás, que sirve después para acceder a las cosas que se logran con buenas calificaciones.

Esta doble existencia dentro del aula ha calado tan hondo en nosotros, hemos naturalizado de una manera tan íntima la idea de que el aula es una pequeña república en la que hay una economía, y que esa economía no es de pesos ni de dólares, sino de calificaciones, tanto hemos incorporado la palabra evaluación como sinónimo de intercambio que la hemos *economizado* por completo. Y todas las sensaciones que tengamos de la escuela o de la facultad en las que nos hayamos sentimos en deuda, o estafados, o cuando sentíamos que acumulábamos, para bien o para mal, tuvieron algo que ver con esto. Fíjense los términos: deuda, estafa, acumulación… hay una economización del pensamiento educativo a la que nos empuja invariablemente la evaluación. Ahí está aquel concepto freireano que todos conocemos, la idea de la *educación bancaria*. Freire se manifiesta crítico respecto de la lógica bancaria, y es esa misma lógica la que nos lleva a acostumbrarnos a tener una posición defensiva o estratégica respecto del otro.

La escritura, entre el inventario y el análisis

Pero hemos venido a hablar del nivel inicial y tendrán razón en pensar, si de hecho ya lo están pensando, que en el nivel inicial no pasa nada de esto. Sin embargo, en los jardines, muchas veces observamos a los grupos, a los niños y a las niñas con ojos evaluativos que no están tan lejos de esta lógica. Y después escribimos, y esas escrituras se expresan en un género que todos conocemos muy bien, incluso si no trabajan en los jardines pues lo pueden conocer siendo madres, padres o adultos a cargo de niños que son alumnos. ¿Qué dicen estos textos? Voy a leer algunos fragmentos típicos de los que suelen leerse en el "informe evaluativo" de nivel inicial. Dicen cosas como estas:

- "Disfruta y participa de las actividades"
- "Colabora en tareas grupales"
- "Logra establecer relaciones con sus pares"
- "En las conversaciones grupales, comparte sus experiencias personales"
- "Espera su turno para hablar"
- "Es capaz de respetar normas"
- "Cuida los materiales"
- "Es muy curioso"
- "Muestra gran entusiasmo"
- "Aún trabajamos en lograr…"

La mayoría de estas afirmaciones, aunque sean estereotipadas, aunque se hayan ido vaciando de sentido a lo largo y a lo ancho de su uso, son expresiones que buscan dar cuenta de algo positivo. Cuando hay que señalar un fracaso, en cambio, se dice que algo está *en proceso*. Es curioso cómo en el nivel inicial una palabra tan bonita como *proceso* se ha convertido en el eufemismo de *reprobar*. Creo que la mayor parte de aquellas y aquellos que hemos escrito estas frases en informes, tantas veces a lo largo de tantos años de ejercicio profesional, estamos mayormente cansados o alejados de lo que se supone que alguna vez quisieron decir. Esas expresiones dicen poco, y lo que dicen es poco interesante… y creo que esto se debe a que le escriben a un sujeto que está siendo visto desde afuera, desde arriba y desde lejos, es decir, no cuentan la historia de una relación entre un sujeto y un desafío, entre un sujeto y una dificultad o entre un sujeto y una invitación. No hay relato, no hay historia, hay una especie de enumeración pretendidamente objetiva de logros y no logros, de adquisiciones y "aún-no-adquisiciones". Todos estos son rasgos, en principio, indeseables de una mirada sensible hacia los procesos de aprendizaje. De los

procesos de aprendizaje se debería decir mucho (y no poco), lo que se dice debería ser interesante (y no monótono y rutinario), deberían describir desde adentro, desde abajo y desde cerca (y no lo contrario) a un sujeto que no sea objeto de un inventario, sino objeto de un análisis. Deberíamos escribir sobre el aprendizaje cosas que nos sirvan no sólo para clasificar a exitosos (que lo lograron) y fracasados (en proceso) sino que nos sirvan para seguir entendiendo y educando.

Esta oposición entre el inventario y el análisis es la oposición entre el logro de lo que se espera y la semblanza crítica de la experiencia. En toda planificación didáctica se formula un objetivo, a veces incluso se lo formula literalmente en estos términos: "Que el alumno..." logre esto o aquello. Y entonces el inventario procede fijándose si efectivamente se logró esto o aquello. El análisis más subjetivo de la experiencia pedagógica, en cambio, se dirige al hecho de estar en el aula, con otros, siendo invitados a ciertos desafíos, a ciertas aventuras, a ciertas travesías. Y este análisis subjetivo no consiste en un repaso de los logros individuales sino en una descripción que le da un cierto sentido particular, entre muchos posibles, a lo que ha acontecido.

Hago una aclaración importante: no es que no importe si las cosas salen o no salen, se incorporan o no se incorporan, pueden hacerlas o no pueden hacerlas. Claro que eso es importante. La sensación de habilidad es maravillosa y la ocurrencia de ese pequeño milagro que consiste en hacerse hábil en algo, darse cuenta de algo, caer en la cuenta de algo, familiarizarse con algo, sentirse orgulloso y pleno por poder decir o hacer algo... todo eso está en el centro de la mirada de quien enseña. No estoy diciendo que no haya que mirar ese efecto deseable de toda enseñanza. Lo que trato de sugerir es que cuando esto sucede no hay que ir con premios y felicitaciones, sino con conversaciones. Quiero decir que cuando eso pasa, la mirada interesante no es la del logro para celebrar, sino la del acontecimiento para analizar.

Por otro lado, hay un efecto democratizador en esta mirada que trata de correrse del rictus celebratorio de los logros y eufemísticamente condenatorio de los fracasos. No sé si ustedes conocen muchas historias en las cuales el señalamiento obsesivo y minucioso de lo que sale y lo que no sale le haya salvado la vida a alguien... y en cambio, sí conocemos muchas historias de situaciones contrarias, en las que la meticulosidad de señalar lo que falta generó lo que suelen llamar trayectorias vulneradas, estigmatizaciones, etc. Entonces, por supuesto que puede mirarse el efecto situado de una situación que promueve aprender algo. Uno da a jugar, digamos por ejemplo un juego de tablero de aquellos en los que se tira el dado para que quienes juegan sean capaces de establecer una correspondencia entre el número del dado y los movimientos de la pieza, uno después cambia el dado por dos dados, para que también tengan que sumar, y después se dan dados mezclados con constelaciones y con numerales convencionales, para que tengan que traducir entre esos dos sistemas. Cuando uno hace esto, hay una pregunta acerca de la relación entre jugar y desplegar un saber, una habilidad, que es una pregunta absolutamente pertinente. Seguramente Patricia Sarlé, en su conferencia de hace unos días en este mismo ciclo, habrá comentado con mucha más solvencia que yo acerca de esto. Uno se pregunta qué hace falta saber para jugar este juego, y entonces cuando los niños juegan, uno puede atender al modo en que ellos saben lo que hay que saber para jugar el juego. Esa mirada es interesante, es sutil, porque es algo que no se ve a simple vista y que el docente de nivel inicial está formado para poder ver. Lo que quiero decir no es que no haya que mirar estas cosas, sino que debemos reconocer la diferencia entre la mirada evaluativa que busca entender este tipo de procesos, que busca metáforas para iluminarlos, y la mirada evaluativa de un docente universitario que está certificando habilidades que los futuros profesionales necesitan tener para desempeñarse en cuestiones que son de interés público, donde están en juego los derechos de otras personas. En el primer caso, lo único que pone en juego es el derecho de las niñas y los niños a recibir la mejor educación que puedan recibir, o como dice Carlos Skliar, a saber que uno ha hecho lo suficiente, lo que nos invita a asomarnos a los efectos de lo que se hace en el aula, para saber qué es *lo suficiente* para brindar una buena educación.

Volviendo a los informes, hay una cierta incomodidad para decir aquello que en los jardines suele denominarse como *lo negativo*. Los informes siempre tratan de centrarse en lo positivo. Y lo negativo trata de evitarse, o de decirse con mucho rodeo, para no ofender. Porque hay un lenguaje que, cuando decimos lo malo, puede volverse filoso, puede volverse pinchudo. Cuesta decir esas cosas incómodas de la manera en que son incómodas. Por ejemplo: Juancito pega. Y sí, pega. Y a

veces muerde. Y a veces tira del pelo. Si yo digo eso, la directora que corrija mi informe me va a decir: profe, no diga que Juancito pega. Diga esto otro: "*En ocasiones, cuando se siente enojado, todavía estamos trabajando en que logre contener sus impulsos agresivos*". Esa es una manera mucho más elegante. Ahora bien, este esfuerzo por ser suave en lo que incomoda no sería necesario si yo asumiera un tono más analítico y narrativo. Podría escribir, por ejemplo, que muchas veces hemos pensado en los conflictos de la sala, que es algo que nos ayuda a construir esa forma de convivencia que tanto nos enseña al estar los unos con los otros. Puedo agregar que una tarde Juancito volvió muy enojado del arenero porque había discutido con su compañera Greta por un juguete que ambos querían. Puedo contar que entonces nos sentamos, conversamos, que él explicó que le había pegado porque ella se llevó el juguete y entonces ella le explicó que ella también lo quería, y después de conversar un rato, hicimos un dibujo, colgamos el dibujo en la pared y nos sirvió de reglamento espontáneo, de recordatorio sobre cómo conducirnos en ese tipo de situaciones. Con el correr de las semanas, si observé que Juancito a veces recurría al cartel, porque sirvió como una especie de pacto dibujado, si yo ví eso y cuento esto, entonces estoy hablando de una experiencia, de algo que nos pasó, y no de una acusación hacia Juancito por ser pegador. Por eso, en este registro, no corro el riesgo de ofender a nadie, porque no estoy pretendiendo hacer una descripción objetiva de Juancito y su violencia, lo que hago en cambio es narrar desde adentro, incluyéndome, y en primera persona, algo que no le sucede a Juancito, sino a mí, a Juancito y a Greta, en el ámbito de la sala. Creo que el ejemplo ayuda a pensar que se pueden utilizar la escrituras no ya como un termómetro de la normalidad, sino como una oportunidad para mirar y para narrar una infinidad de aspectos que se derivan la cosas que nos pasan con el acto de enseñar y de aprender.

Voces amigas, para seguir pensándolo

Me gustaría a continuación llamar a algunas voces invitadas, para darle otro rodeo a estos asuntos. Voy a traer cuatro voces para que nos ayuden a pensar aspectos específicos de lo que estamos explorando aquí.

La primera voz es la del cantante catalán Joan Manuel Serrat. Hace unos cuantos años, fue entrevistado por Alejandro Dolina, y en esa entrevista le preguntó lo siguiente: ¿Vos cómo haces para escribir poemas tan lindos, que después se convierten en canciones? ¿Cuál es tu secreto, tu técnica, tu método? Quiero recuperar la respuesta de Serrat a esa pregunta, porque estamos hablando de escribir, y creo que lo que Serrat respondió nos da una pista interesante. Escuchémoslo en el QR o en el link: http://bit.ly/loquedijoserrat



Uno es capaz de escribir, nos dice, no sólo por haber aprendido las reglas gramaticales del buen escribir, no sólo porque aprendió el formato de un estilo en el cual se escriben y se dicen las cosas (en su caso serían las rimas, la métrica de los versos, etc. y en el nuestro serán los géneros propios del relato pedagógico) sino que uno puede escribir porque es capaz de mirar, de sentir, de oler, de pensar... de estar ahí, y por lo tanto de tener algo para decir. Para escribir, por supuesto, es fundamental tener algo que decir. Y para tener algo que decir, primero hay que haber mirado y hay que haber pensado en lo mirado.

En su reciente libro *Cartas a la comunidad educativa* Carlos Skliar dedica una carta (de la que soy uno de los destinatarios) a hablar sobre el acto de escribir. Allí dice algo que, me parece, viene al caso:

> Habría, pues, que no omitir el punto de partida, que no es otro que el modo en que quienes se relacionan con la escritura piensan y sienten el ejercicio del escribir. Pero: ¿en qué consistiría esa omisión? En verdad son muchas las omisiones, ninguna de las cuales debe entenderse como una acusación sin motivos: una lectura cada vez más escasa y más utilitaria, cada vez menos literaria y más mediática; los pactos cotidianos en torno a la brevedad y la fragmentación o reducción de los textos que se ponen juego en las prácticas institucionales; el desprecio por la escritura de creación, ensayada, libre de espíritu (...).[2]

Tanto Serrat como Skliar traen a escena la idea de que escribir es un gesto expresivo que nace (o puede nacer, o quisiéramos que nazca) de un deseo, de una sensación, de un tiempo de haber estado, pensado, y en definitiva, de tener algo para decir. ¿Se puede hacer un "informe evaluativo" sin tener nada para decir? Si, claro. Basta con enumerar logros y no logros sobre objetivos preestablecidos. Es un ejercicio sencillo.

Me gustaría contar una historia personal. Una vez trabajé en un jardín en el que estuve a cargo de una sala de niños de cuatro años. Un jardín de barrio, de esos que funcionan en una casa vieja, cuya propietaria se autoproclama directora y tiene un estilo, por decirlo suavemente, orientado a lo comercial. Pero al comienzo de la carrera, uno trabaja donde puede, y es habitual que los primeros trabajos sean en este tipo de instituciones, a las que en esa época irónicamente llamábamos *jardincitos "conejito feliz"*, en alusión a los nombres que suelen tener. Yo les contaba y leía muchos cuentos, teníamos una relación muy literaria. Y a la vez, leía acerca de ese gesto de regalar historias... me enamoré del libro *El corral de la infancia*, de Graciela Montes y del *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, de Bruno Bettelheim, en fin, descubría por aquellos días que había toda una filosofía detrás del arte sencillo de compartir historias. Entre tanta lectura, me llamó la atención un concepto: *pacto ficcional*. Que se usa en el análisis literario para dar cuenta de ese acuerdo extraño de fantasía e imaginación, pero a la vez de verosimilitud, que debe existir entre quien escribe una historia y quien la lee. Me gustó el concepto y lo usé en mis informes evaluativos. Habré puesto algo así como "*al leérsele historias, establece el pacto ficcional con el cuento*", o cosa por el estilo. Hoy lo recupero y me da un poco de vergüenza haber tratado de hacer encajar esa idea en un estilo tan taxonómico. Sin embargo, la razón por la que la directora me tachó esa parte fue otra: no había lugar en el informe para cosas que uno anduviera leyendo o pensando por ahí, había que hacer una descripción objetiva siguiendo las pautas que se habían trazado al planificar la enseñanza. Pacto ficcional no es un contenido, no está en el diseño ni en el proyecto institucional. ¡Fuera el pacto ficcional! Hoy lo pienso y me doy cuenta de que a esa directora le daba miedo que de pronto los informes, esos textos sobre los que creíamos saber tanto (pensemos que ella corregía, como muchas directoras, todos los informes del jardín) se le fueran de pronto de las manos, se llenaras de ideas originales, hablaran de una pregunta que la maestra se hizo, de un libro que leyó... En fin, termino la historia: la directora me explicó que hacer los informes es más fácil de lo que parece; y lo definió como una *gimnasia*, como dando a entender que consistía en aplicar una mecánica de síes y noes, de datos enfilados, y que no había que hacerse tanto problema con eso. No hace falta agregar que no duré mucho en ese jardín.

Otra cuestión que emerge como prejuicio cuando se habla de los informes evaluativos en el jardín tiene que ver con la cuestión de la inteligencia. Cuando uno escucha los comentarios que hacen las familias cuando reciben los informes de sus alumnos, por ejemplo, una de las cosas que dicen, quizás en broma, es "a ver, qué dicen de mi hijo, a ver si es tan inteligente como la mamá o como la abuela...", en fin, cosas así. Hay una asociación entre lo que puede decirse de un niño y esta idea de inteligencia. Creo que todos hemos leído alguna vez acerca de las miradas críticas que se han hecho respecto del concepto de inteligencia en la educación. Como referencia podemos mencionar el artículo de Graciela Frigerio "Las inteligencias son iguales", que se ha vuelto toda una referencia en las listas bibliográficas de asignaturas afines a esta discusión.[3] Allí retoma las ideas de Ranciere

---

[2] Skliar, C. (2023) Cartas a la comunidad educativa, Buenos Aires: Novedades Educativas.

[3] Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 27(2). - https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545128005.pdf

en *El maestro ignorante* y las hace dialogar en general con distintas miradas y prejuicios acerca de la idea de inteligencia. Tenemos también escrituras contemporáneas que retoman esas ideas de una manera majestuosa, como lo hace el libro *Defensa de la escuela*, de los belgas Masschelein y Simmons[4], y también todas las críticas que se han hecho al enfoque medicional de los tests de inteligencia, el CI, etc. Entonces las asociaciones entre el informe y el nivel de inteligencia de los chicos no son inocentes. El informe no debería parecerse a un test de inteligencia, porque la inteligencia no es algo que se tiene o se deja de tener en forma esencial, ni vale la pena, en el jardín, ponerse a medirla. En este punto, la segunda voz a la que me gustaría invitar es la voz de un filósofo argentino que vive en Brasil que se llama Maximiliano López y que en una entrevista dice algo así como que inteligentes no *somos* sino que inteligentes *nos ponemos*, según como nos tratan. Y me gustó mucho esa idea, es interesante para conversarla y para darle vuelo. Así que escuchemos a Maximiliano López, aquí están el link y el QR: http://bit.ly/loquedijolopez



El hecho de que haya una inteligencia que no *se tiene* sino que *se está* (es decir, que no es esencia, sino estado) hace también que toda observación sobre los “buenos” o “malos” desempeños de los alumnos en las distintas áreas en las que se evalúan sus logros también tenga que ver con el tipo de espacios que, como docentes, les abrimos. Más que una verdad sobre sus logros, entonces, son además cosas que se dicen acerca del tipo de ventanas que como invitadores, como Papás Noeles que nos decíamos antes, ofrecemos y brindamos.

Una tercera cuestión que quisiera decir es que, si acaso es verdad que escribimos porque pudimos mirar, también lo es que podemos mirar porque leímos. Podríamos decir que miramos a través de lo que pensamos, pero como pensamos con palabras, también miramos con palabras. Entonces, si leemos a Vigotsky, probablemente miremos y veamos zonas de desarrollo próximo. Si leemos a Piaget, al mirar veremos asimilaciones y acomodaciones. Y si leemos a Maximiliano López, veremos niños que *se ponen* inteligentes, gracias a cierto tono anímico favorecido por un clima que nosotros hemos sabido crear.

Hay cosas que solo se ven (o al menos, se ven mejor) si antes se las piensa, si antes se las lee. Un ejemplo muy bonito que saco de mi propia experiencia es el de mirar las relaciones entre las chicas y los chicos en la sala. Son vínculos que a veces los informes estereotipan un poco, y dicen cosas como “elige a sus compañeros N y P para jugar” o “sus mejores amigos son…”, etc. o hay incluso una cierta estereotipia en la descripción de los vínculos como habilidades emocionales. Yo una vez leí a Isabelino Siede y pensé algo que me hizo mirar diferente esos vínculos. Es una idea sobre lo que significa ser amigos y ser compañeros, y me gusta el subrayado que hace de la palabra *compañeros*, cuando dice que al jardín podemos ir para ser amigos, pero sobre todo vamos para ser compañeros.

Escuchémoslo: http://bit.ly/loquedijosiede

[4] Masschelein, J. y Simons, M. (2014) En defensa de la escuela. Una cuestión pública, Buenos Aires: Miño y Davila. Les dejo también este video con comentarios sobre el libro, por D. Brailovsky - https://youtu.be/oc15C0EE9tw



Fíjense la resonancia que tiene acá la idea de compañero o de compañera con la idea de ciudadano, ¿no? Con la idea de convivencia, en fin, con una serie de conceptos que se abren a la mirada en el momento en el que uno los incorpora. Creo entonces que la mirada sobre la vida escolar es una mirada que se hace con un libro en la mano y, dicho sea de paso, las escrituras que hacemos en los informes de los chicos son escrituras que bien harían en poner también en conversación nuestras lecturas ¿por qué no? En vez de hablar solamente de lo bien o lo mal que les salió esto y aquello a Juancito ¿por qué no decir lo que yo fui capaz de pensar mirando a Juancito gracias a que leí, por ejemplo, al Skliar, a Siede, a Serrat?

La cuarta y última voz invitada que quiero traer es la de Jorge Larrosa. Y lo invito a propósito de algo que comentamos en alguna ocasión acerca del docente visto como arquitecto y como anfitrión. Las formas de mirar pueden ser, como venimos diciendo, más protocolizadas, apoyadas en el diseño del mirar, apoyadas en instrumentos para la observación (como hacen a veces los antropólogos) con una planilla en la que ir anotando en distintas columnas distintas cosas, en fin, una mirada apoyada en el diseño del mirar; y por otro lado hay miradas más apoyadas en el deseo de producir algo a partir de esa mirada, en el deseo de ser hospitalario y narrativo, de captar y captarse metafóricamente en la mirada. A mí me gusta mucho ilustrar estos conceptos del diseño y el encuentro, digamos, con los conceptos del docente como un *arquitecto* o como un *anfitrión*. El docente puede sentirse aquel que arma el tiempo y el espacio, que dispone la escena, aquel que se siente mentor de lo que pasa dentro de la sala, y todo eso tan bien pensado que favorece el encuentro, habla de una docencia de arquitectura. Pero al mismo tiempo, cualquier espacio es un espacio que al final se habita, y ya sabemos que no es lo mismo el espacio (físico) que el lugar (simbólico): un espacio hermosamente diseñado puede convertirse, al habitarlo, en un paraíso o en un infierno, ¿no? Esto lo conversé con Jorge Larrosa en ocasión de la presentación de mi libro *Pedagogía del nivel inicial, mirar el mundo desde el jardín,*[5] que es donde estas ideas están desarrolladas.

Y Jorge decía lo siguiente: https://bit.ly/loquedijojorge



Lo que esto nos puede invitar a pensar es en la práctica de un escribir vivo, apoyándonos en el diseño de la escritura, en la arquitectura escritural (eso es necesario seguramente, porque uno no va a inventar un estilo cada vez) pero también escribir un poco en esta dimensión del ser anfitrión, del alojar, del recibir.

[5] Brailovsky, D. (2020). Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Novedades Educativas

Quisiera terminar esta fake-transcripción (porque dice con escrituras un poco más y un poco menos de lo que se dijo ese día a viva voz) compartiendo las palabras finales del primer capítulo del libro de referencia de esta conferencia, donde creo que se sintetizan un poco algunas de estas ideas:

Vale la pena avanzar en esa dirección, pues es posible (y deseable) mirar al aprendizaje con ojos de pensar, y no con ojos de medir. Con ojos de analizar y construir relatos, y no con ojos de constatar y construir jerarquías. Se puede asumir un compromiso con las huellas que va dejando nuestra enseñanza, diciendo no ya que "evaluamos", sino que nos preguntamos, miramos, tratamos de entender, prestamos atención, acompañamos. Sigue siendo posible y deseable ir a buscar no ya si se cumplió lo esperado, sino qué ha sucedido tras haberse ofrecido enseñanza, confianza y cuidado a todos y a cada uno. Y desde ese enfoque, se ganan libertades y se siguen pudiendo emplear escrituras, registros, fotos, diarios, audios, videos y comentarios para que la mirada sobre el aprendizaje genere más aprendizaje: aprendizaje sobre cómo enseñamos, sobre lo que pasa en las salas y sobre lo que somos capaces de generar con nuestra enseñanza.[6]

dñl

[6] Brailovsky, D. (2023). Del 'informe evaluativo' al relato pedagógico, Bahía Blanca: Praxis.